

Socialna anksioznost, moteči dejavniki in vsiljive misli dijakov pri ustnem ocenjevanju

Prejeto 03.01.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.5+159.922.8

KLJUČNE BESEDE: socialna anksioznost, moteči dejavniki, vsiljive misli, učna uspešnost, dijaki

POVZETEK – V članku prikazujemo povezanost socialne anksioznosti z negativnimi vsiljivimi mislimi ter zunanji in notranji dejavniki, ki jih dijaki zaznavajo kot ovirajoče v situaciji ustnega ocenjevanja pri slovenščini, ter kako se omenjeni psihološki dejavniki povezujejo z učno uspešnostjo pri slovenščini. V raziskavi je sodelovalo 120 dijakov, ki so na začetku ocenjevalnega obdobja poročali o doživljanju socialne anksioznosti, nato pa med šolskim letom ocenili vsiljive misli in moteče dejavnike neposredno po ustnem ocenjevanju znanja pri slovenščini. Ugotovili smo, da se dijaki z višje izraženim strahom in zaskrbljenostjo zaradi možnega socialnega vrednotenja v večji meri ukvarjajo z vsiljivimi mislimi pri ustnem ocenjevanju, prav tako jih pri odgovarjanju ovirajo različni notranji in zunanji dejavniki. Doživljanje bolj intenzivnih vsiljivih misli in motečih dejavnikov se je pri dijakih povezovalo z nižjo učno oceno in pričakovano zaključno oceno pri slovenščini, socialna anksioznost pa z učno uspešnostjo ni bila povezana.

Received 03.01.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.5+159.922.8

KEYWORDS: social anxiety, disturbing factors, intrusive thoughts, academic achievement, students

ABSTRACT – In the study we investigated the relationship between social anxiety, negative intrusive thoughts, and external and internal disturbing factors during oral assessment in a Slovenian Language class. We were also interested how these psychological factors relate to academic achievement in the class. At the beginning of the second school term, 120 secondary school students reported social anxiety. During the school term, they reported their intrusive thoughts and disturbing factors immediately after being assessed by the teacher. Students with a greater fear of negative social evaluation had more intrusive thoughts and perceived more disturbing factors during oral assessment. More intense negative intrusive thoughts and disturbing factors were related to lower marks, while social anxiety was unrelated to academic achievement in the Slovenian Language class.

1 Uvod

Učenci in dijaki se pri opravljanju učnih obveznosti pogosto soočajo z vrednotenjem znanja. Zlasti ocenjevanje znanja, ki zaradi svoje narave izpostavlja učence in dijakke pred razredom in učiteljem (ustno ocenjevanje, govorni nastop, predstavitev seminarske naloge ipd.), lahko spodbudi doživljanje socialne anksioznosti, ki se izraža v tesnobi, fiziološki vznemirjenosti, negativnih vsiljivih mislih in vedenjih umika.

V članku prikazujemo značilnosti socialne anksioznosti in njeno povezanost z doživljanjem učnih situacij in učno uspešnostjo. V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali povezanost vidikov socialne anksioznosti z oceno pri ustnem ocenjevanju pri slovenščini ter pričakovano zaključno oceno pri tem predmetu. Prav tako nas je zanimala pojavnost doživljanja vsiljivih misli in motečih dejavnikov v situaciji ustnega ocenjevanja ter njuna povezanost z učno oceno in pričakovano za-

ključno oceno pri slovenščini. V zaključku podajamo nekaj idej o tem, kako ustvarjati kontekst ocenjevanja znanja, ki zmanjšuje psihološko ogroženost učencev in dijakov, in jim pomaga, da se predvsem osredotočijo na vsebino nastopa oz. podajanje svojega znanja.

1.1 Socialna anksioznost

Ljudje se pogosto znajdemo v socialnih ali javnih situacijah, v katerih doživljamo tesnobo. Takšne situacije so nastopanje pred občinstvom, javni govor, izpostavitve pred razredom, ustno ocenjevanje znanja, delo v timu, stik z avtoriteto, nepoznano osebo ali (sploh pri mladostnikih) osebo nasprotnega spola, prehranjevanje v javnosti itd. S. Čepon (2015) navaja, da je ena najbolj pogostih anksioznosti, ki jo doživljajo učenci, govorna anksioznost, še zlasti pri govoru v tujem jeziku. V takšnih situacijah doživlja socialnoanksiozen posameznik povišane ravni telesnega in čustvenega vznburjenja (npr. zardevanje, pospešeno bitje srca, tresenje rok ali glasu, občutek napetosti in vznemirljivosti), zaskrbljenosti in negativnih misli (skrbi, miselne blokade, negativni samogovor) ter vedenjskih tendenc k umiku ali neodzivnosti v socialni situaciji (Puklek, 1997). Socialne situacije predstavljajo anksioznemu posamezniku grožnjo socialnega vrednotenja, saj je objekt dejanske ali namišljene pozornosti in vrednotenja drugih ljudi. Doživljanje psihološke ogroženosti v socialnih situacijah izvira iz posameznikovega prepričanja, da v socialni skupini ali v stiku z drugo osebo ne bo zadovoljil standardov vedenja in pričakovanj drugih. Pri tem pričakuje negativen odziv socialnega okolja v obliki psiholoških kazni, kot so zasmehovanje, ponižanje ali zavračanje (Schlenker in Leary, 1982). Anksiozen posameznik je lahko tudi prepričan, da nima razvitih socialnih spretnosti, s katerimi bi lahko vzdrževal ustrezen odnos z drugo osebo in se uveljavil v socialni skupini (Puklek Levpušček, 2006), prav tako je lahko neodziven na pozitivne povratne informacije, kot sta sprejemanje in pohvala (Fenigstein, 1979). Avtorji, ki pojasnjujejo vzroke doživljanja socialne anksioznosti, te pripisujejo predvsem posameznikovim negativnim prepričanjem o sebi in svojih socialnih in komunikacijskih spretnostih, prepričanjem o nezmožnosti socialne uspešnosti in pretirani zaposlenosti s svojo socialno predstavitvijo (Clark, 2001; Cartwright-Hatton et al., 2003; Schlenker in Leary, 1982). V svojem modelu socialne anksioznosti Moscovitch (2009) predpostavlja, da socialnoanksiozni posamezniki običajno istočasno doživljajo skrbi na štirih področjih: zaznavajo pomanjkljivosti v svojih socialnih spretnostih ali vedenjih, pomanjkljivosti pri prikrivanju možnih vidnih znakov anksioznosti, pomanjkljivosti v telesnem videzu in pomanjkljivosti na področju osebnostnih lastnosti.

Glede na naravo socialne situacije, ki sproža socialno anksioznost, ločimo dve vrsti socialne anksioznosti. Anksioznost pred nastopanjem pomeni, da posameznik doživlja skrbi v zvezi z izvajanjem nastopa in skrbi zaradi negativnega vrednotenja pred večjo skupino ljudi. V ozadju skrbi v zvezi z izvajanjem nastopa so strah pred neuspešnim nastopom in napakami, v ozadju negativnega socialnega vrednotenja pa je strah pred zavrnitvijo skupine oziroma občinstva. Druga vrsta socialne anksioznosti je anksioznost, ki jo posameznik doživlja v neposrednih socialnih izmenjavah z drugimi osebami. Imenujemo jo tudi socialna plašnost. Tak posameznik je v socialnih stikih zadržan, previden,

lahko ima težave pri vzpostavljanju novih stikov, počasneje sprejema nove ljudi in je v družbi raje v ozadju (Puklek Levpušček, 2006).

1.2 Socialna anksioznost in učni dosežki

Možni viri doživljanja socialne anksioznosti v situacijah vrednotenja učnih dosežkov so različne značilnosti učnega konteksta in subjektivne značilnosti učenca. Slabe prostorske razmere, nepoznana vprašanja, odprti tip vprašanj, nepoznani ocenjevalni kriteriji, subjektivno ocenjevanje učitelja, strogost učitelja, poudarek na primerjavi z drugimi so lahko značilnosti psihološko ogrožajočega učnega konteksta, ki v sovplovanju s psihološkimi značilnostmi učenca, kot so visoko zaznana pomembnost naloge ali dosežka, visoko zaznana težavnost naloge, samopredstavitvena usmerjenost, strah pred neuspehom ter nizko zaznana samoučinkovitost, zvišujejo doživljanje anksioznosti v situacijah ocenjevanja in socialne izpostavljenosti.

Glede na značilnosti vedenja, čustvovanja, mišljenja in socialnega položaja socialnoanksioznih posameznikov bi morda lahko sklepali, da so socialnoanksiozni učenci in dijaki tudi učno manj uspešni. Nekatere raziskave so sicer potrdile to povezanost (npr. Brook in Willoughby, 2015), večina ostalih pa ne kaže povezanosti med stopnjo socialne anksioznosti in splošno učno uspešnostjo (La Greca in Lopez, 1998; Poredoš in Puklek Levpušček, 2017; Puklek Levpušček in Videc, 2008; Strahan, 2003) ali ustno oceno pri preverjanju znanja (Puklek Levpušček in Videc, 2008). V nekaterih raziskavah so celo potrdili, da so učenci in dijaki z višjo stopnjo socialne anksioznosti učno bolj uspešni (Nordstrom et al., 2014; Puklek Levpušček in Berce, 2012). Vendar se je na področju učnega vedenja in motivacije pokazalo, da socialnoanksiozni dijaki manj verjamejo v svoje učne zmožnosti, pri pouku se skušajo izogniti temu, da bi pred sošolci in učiteljem izpadli kot nesposobni in neuspešni, in imajo manj izraženo težnjo po socialnem izkazovanju svoje uspešnosti (Puklek Levpušček in Berce, 2012). Učenje in izpostavljanje je zanje tvegano, saj so kljub svoji prizadevnosti lahko neuspešni. Prizadevnost, ki vodi v neuspešnost, pa si anksiozni posamezniki razlagajo kot znamenje njihovih nizkih sposobnosti (Puklek Levpušček, 2006).

1.3 Vsiljive misli in moteči dejavniki v učnih situacijah vrednotenja

Na učno učinkovitost vplivajo tudi vsiljive misli in moteči dejavniki v situacijah izpostavljenosti in socialnega vrednotenja v šoli, kot so ustna ocenjevanja, govorni nastopi, predstavitev referatov in seminarskih nalog (Puklek Levpušček, 2006). Vsiljive misli so avtomatske, kar pomeni, da jih ne moremo zavestno nadzirati. Ovirajo osredotočenost na nalogo in zasedajo kapaciteto informacijskega procesiranja. Naša miselna aktivnost se tako namesto na nalogo osredotoča na negativne misli v zvezi z nastopom in na umirjanje negativnih čustev in znakov fiziološke vznemirjenosti. Vsiljive misli so lahko z nalogo nepovezane (npr. miselno tavanje) ali pa se nanašajo na negativna pričakovanja v zvezi z nalogo, lastno nesposobnost in/ali na primerjavo z drugimi (Puklek Levpušček, 2006). V situacijah izpostavljenosti poročajo učenci tudi o različnih zunanjih in notranjih motečih dejavnikih. Med zunanje uvrščamo npr. tekmovalnost, novost

situacije, prisotnost sošolcev/učitelja, hrup, notranje dejavnike pa delimo v dve skupini, in sicer ločimo tiste dejavnike, kjer gre za usmerjanje pozornosti nase, in notranje samoopravičevalne dejavnike. V prvo skupino dejavnikov sodijo npr. nezaupanje v lastne govorne sposobnosti, vsiljevanje drugih misli, želja biti boljši od drugih, predvidevanje neuspeha, v drugo skupino pa nepripravljenost, nezanimivost snovi, slaba razpoložенost, utrujenost itd. (Puklek, 1997, 1998).

V preteklih raziskavah so avtorji ugotavljali povezanost socialne anksioznosti, vsiljivih misli in motečih dejavnikov predvsem v visokošolskem kontekstu. Prva raziskava, ki so jo izvedli med slovenskimi študenti, je pokazala, da se socialna anksioznost, ki se nanaša na strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, v situacijah predstavitve seminarskih nalog pred kolegi in profesorjem povezuje tako z vsiljivimi mislimi, ki izražajo negativno samovrednotenje (npr. nisem dobro pripravljen/-a), kot tudi vsiljivimi mislimi, ki vsebujejo socialno primerjavo in vrednotenje drugih (npr. le kaj si drugi mislijo o mojem nastopu). Kot najpogostejše ovire so študenti navajali nezaupanje v svoje govorne sposobnosti, pomanjkanje govornih sposobnosti, predvidevanje neuspeha, novo situacijo, pozornost na vidne pojave treme, vsiljevanje drugih misli in utrujenost (Puklek, 1997). V drugi raziskavi pa je avtorica K. Šterman (2008) podobno ugotovila, da študenti z višje izraženim strahom pred nastopanjem med in po predstavitvi seminarske naloge doživljajo več negativnih vsiljivih misli in se težje osredotočijo na vsebino nastopa, prav tako težje komunicirajo z občinstvom, bolj jih je strah negativne povratne informacije in bolj razmišljajo o morebitnem nedoseganju meril kakovostnega nastopa kot študenti z manj izraženim strahom pred nastopanjem. M. Šarić in K. Košir (2012) v svoji študiji, ki je zajela 183 pedagoških delavcev v slovenskih visokošolskih ustanovah, ugotavljata, da 45 % udeležencev navaja oceno seminarske predstavitve kot sestavni del končne ocene pri študijskem predmetu. Iz omenjenih študij tako lahko sklepamo, da se študenti soočajo z javnimi predstavitvami svojih seminarskih nalog pred profesorjem in kolegi študenti, ki so tudi pogosto ocenjene. Pri tem občutijo tesnobo, vsiljujejo se jim negativne misli, prav tako pa se pojavlja nezaupanje v lastne govorne sposobnosti.

Na srednješolski ravni je doživljanja dijakov v situacijah izpostavljenosti v razredu raziskovala S. Perman (2009). V svojo raziskavo je vključila ljubljanske gimnazije, ki so v šolskem letu vsaj enkrat doživeli situacijo nastopanja pri predmetu slovenščina (predstavitve referata, govorna vaja ...). V raziskavo so bili vključeni dijaki, ki so lahko samostojno izbrali temo nastopa, prav tako so bila vnaprej podana merila dobre predstavitve. Petina dijakov je poročala, da jih je pri nastopu precej oz. zelo močno motila njihova pozornost na vidne pojave anksioznosti (pospešeno bitje srca, tresenje glasu, rdečica ...), 19 % dijakov je poročalo, da precej oz. zelo močno ne zaupajo v lastne govorne sposobnosti, enak odstotek je bil tistih, ki so precej oz. zelo močno doživljali lastno temo govornega nastopa kot nezanimivo. Najbolj moteč zunanji dejavnik se je dijakom zdel slab odziv občinstva (tj. sošolci kažejo nezanimanje, z dolgočasnost, klepetajo med nastopom; 26 % dijakov je ocenilo ta dejavnik kot precej oz. zelo moteč), sledila pa je prisotnost učitelja med nastopom (19 %). Dijaki, ki so v nazadnje doživeli situaciji nastopanja pred razredom dobili slabšo oceno, so tudi poročali o več vsiljivih mislih, ki so se nanašale na negativno samovrednotenje.

2 Empirična raziskava

2.1 Problem raziskave in hipoteze

V preteklih študijah so se avtorji, ki so proučevali povezanost socialne anksioznosti in učne uspešnosti, osredotočali na študijski kontekst seminarskih predstavitev (Puklek, 1997; Šterman, 2008), na srednješolski ravni pa na retrospektivno poročanje dijakov o doživljanju ocenjevalnih situacij; dijaki so poročali o zadnji ustni oceni (pri katerem koli predmetu) in motečih dejavnikih pri pridobivanju te ocene (Puklek Levpušček in Videc, 2008) in oceni zadnje ustne predstavitve pri slovenščini ter motečih dejavnikih v tej situaciji (Perman, 2009). V raziskavi smo se zato odločili za bolj neposredno merjenje doživljanja ocenjevalne situacije. Socialno anksioznost dijakov smo ugotavljali na začetku ocenjevalnega obdobja, nato pa smo moteče dejavnike in vsiljive misli ugotavljali individualno pri vsakem dijaku neposredno po ustnem ocenjevanju znanja pri slovenščini, s čimer smo želeli zagotoviti večjo veljavnost poročanja o doživljanju situacije. Prav tako se nam zdi pomembno, da v večji meri proučujemo doživljanje dijakov pri ustnem ocenjevanju, katerega pomembna slabost je večja subjektivnost ocenjevanja kot pri pisnem ocenjevanju. Ustno ocenjevanje je lahko za dijake psihološko ogrožajoče iz več vidikov. Podobno kot pri pisnem ocenjevanju ocenjujemo dijakovo dejstveno znanje pri predmetu. Vendar so v situaciji ustnega ocenjevanja dijaki izpostavljeni pred učiteljem in sošolci, niso nujno vnaprej seznanjeni s kriteriji ustnega ocenjevanja, na vprašanje je treba odgovoriti neposredno po tem, ko ga učitelj zastavi, v večji meri kot pri pisnem preizkusu lahko na oceno vplivajo učiteljeve subjektivne napake ocenjevanja. V raziskavi nas je tako zanimalo, kako se socialna anksioznost povezuje z vsiljivimi mislimi, motečimi dejavniki in učno uspešnostjo v kontekstu ustnega ocenjevanja pri slovenščini. Postavili smo naslednje hipoteze:

- dijaki in dijakinje, ki bodo bolj socialno anksiozni, bodo v situaciji ustnega ocenjevanja poročali o doživljanju več vsiljivih misli in motečih dejavnikov,
- moteči dejavniki in vsiljive misli bodo negativno povezani z ustno oceno, z zadovoljstvom z oceno in zaključno oceno pri slovenščini, če bi dijak v tistem trenutku dobil spričevalo,
- socialna anksioznost dijakov in dijakinj ne bo povezana z učno uspešnostjo pri slovenščini.

2.2 Udeleženci

V priložnostnem vzorcu je sodelovalo 120 dijakov, ki so obiskovali prvi, drugi, tretji in četrti letnik Ekonomske šole Novo mesto. Vključeni so bili dijaki dveh oddelkov gimnazijskega programa (18,33 % vzorca), osmih oddelkov srednjega strokovnega izobraževanja (64,17 % vzorca) in enega oddelka poklicnega izobraževanja (17,50 % vzorca). V oddelkih, ki so bili vključeni v raziskavo, so poučevale tri različne učiteljice slovenščine. V raziskavi je sodelovalo 35 (29,17 %) fantov in 85 (70,83 %) deklet. Delež dijakov in dijakinj v vzorcu je značilen za razmerje po spolu na celotni šoli. Povprečna starost udeležencev je bila 17,07 leta.

2.3 Merski pripomočki

Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike

Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike – LSAA (Puklek Levpušček, 2008) vključuje 28 postavk, ki jih posameznik ocenjuje na petstopenjski lestvici (1 = sploh ne velja zame, 5 = vedno velja zame). Vsebuje dve podlestvici: zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem (ZSNS) ter tesnoba in zadržanost v socialnem stiku (TZSS). ZSNS meri doživljanje skrbi, ki so povezane z negativnim vrednotenjem znanih in neznanih vrstnikov v socialni interakciji ali v situaciji nastopanja pred občinstvom, TZSS pa doživljanje tesnobe in zadržanosti v socialnih stikih z vrstniki, sošolci, učiteljem, skupino ljudi in drugimi posamezniki. V raziskavi se je lestvica izkazala kot notranje zanesljiva: $\alpha = 0,92$ za zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, $\alpha = 0,85$ za tesnoba in zadržanost v socialnem stiku in $\alpha = 0,91$ za celotno lestvico. Lestvica je bila v raziskavi uporabljena v skupinskem delu preizkušnje.

Vprašalnik doživljanja situacije ustnega ocenjevanja

V individualnem delu smo uporabili vprašalnik, ki je v prvem delu vključeval podatke o dijaku – šifro, spol, starost, letnik, program, ime učiteljice pri predmetu slovenščina, oceno pri ustnem ocenjevanju, zaključno oceno pri predmetu slovenščina, če bi v tem trenutku dijak/dijakinja dobil/-a spričevalo, in zadovoljstvo z oceno pri ustnem ocenjevanju (na lestvici od 1 – sploh nisem zadovoljen do 5 – zelo sem zadovoljen).

V drugem delu je vprašalnik vseboval postavke o doživljanju situacije ustnega ocenjevanja. Ta del vprašalnika je bil prirejen po Vprašalniku motečih dejavnikov in vsiljivih misli pri nastopanju avtorice M. Puklek (1997). Dijaki so odgovarjali na osem postavk o notranjih in zunanjih motečih dejavnikih, in sicer na petstopenjski lestvici intenzivnosti oviranja (1 – ni me oviral, 5 – zelo me je oviral). Primera postavk za notranje moteče dejavnike sta: bil sem pozoren na vidne znake treme (primer postavke usmerjanja pozornosti nase) ter bil sem slabo razpoložen (primer postavke, ki označuje samoopravičevanje), primer postavke za zunanje moteče dejavnike pa: motila me je prisotnost sošolcev/sošolk, ki so me poslušali. V nadaljevanju so dijaki na petstopenjski lestvici odgovarjali, v kolikšni meri se jim je posamezna vsiljiva misel pojavila med spraševanjem (1 – nikoli, 5 – nenehno). Štiri postavke opisujejo vsiljive misli negativnega samovrednotenja, štiri postavke pa vsiljive misli socialne primerjave in vrednotenja drugih. Notranja zanesljivost za postavke vsiljivih misli znaša: $\alpha = 0,79$, za moteče dejavnike pa: $\alpha = 0,76$.

2.4 Postopek

Za zbiranje podatkov na šoli smo pridobili soglasje ravnateljice šole. Sledil je dogovor z učiteljicami slovenščine glede začetka pridobivanja podatkov, števila dijakov in izobraževalnih programov, ki bodo vključeni v raziskavo. Izbrani so bili tisti oddelki, v katerih so imele učiteljice slovenščine namen opraviti ustno ocenjevanje v drugem ocenjevalnem obdobju. V vzorcu so sodelovali dijaki, ki so vrnili podpisana soglasja staršev. Učiteljice so v začetku drugega ocenjevalnega obdobja tudi sporočile datume ustnega ocenjevanja za posameznega dijaka.

V začetku drugega ocenjevalnega obdobja so dijaki najprej v posameznih oddelkih skupinsko odgovarjali na postavke lestvice socialne anksioznosti za mladostnike. Dijaki so prejeli navodila za izpolnjevanje vprašalnika, lahko pa so tudi vprašali, če česa niso razumeli.

Individualni del preizkušnje je izvedla druga avtorica s posameznim dijakom ali dijakinjo takoj po pridobljeni ustni oceni pri pouku slovenščine. Izprašani dijak je v posebnem prostoru izven razreda izpolnil Vprašalnik doživljanja situacije ustnega ocenjevanja. Pri tem je bila prisotna druga avtorica, ki mu je posredovala navodilo in nudila pomoč pri izpolnjevanju vprašalnika. Pojasniti je treba še posebne okoliščine ustnega ocenjevanja na šoli, na kateri je potekala raziskava. Ustno ocenjevanje na Ekonomski šoli Novo mesto je napovedano, kar pomeni, da je za vsakega dijaka določen napovedan datum ustnega ocenjevanja oz. dijak se lahko javi prostovoljno. Ko je dijak izpraševan, sedi v klopi pred učiteljico in odgovarja na vprašanja, sošolci pa medtem opravljajo druge naloge.

3 Rezultati z razpravo

3.1 Opisna statistika

Tabela 1: Opisne statistike spremenljivk v raziskavi

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>AS</i>	<i>Spl</i>
ZSNV	2,98	1,19	0,10	−0,62
TZSS	2,76	1,10	−0,11	−0,48
LSAA – skupni dosežek	2,88	1,15	−0,14	−0,52
Notranji moteči dejavniki	2,50	1,26	0,36	−0,73
Zunanji moteči dejavniki	1,87	1,15	1,14	0,98
Moteči dejavniki – skupni dosežek	2,18	1,21	0,70	0,11
Vsiljive misli – negativno samovrednotenje	3,10	1,09	−0,29	−0,30
Vsiljive misli – socialna primerjava	2,27	1,16	0,45	−0,71
Vsiljive misli – skupni dosežek	2,69	1,13	0,24	−0,55
Ustna ocena pri slovenščini	2,94	1,37	−0,01	−1,22
Zadovoljstvo z ustno oceno	3,13	1,42	−0,17	−1,34
Zaključna ocena pri slovenščini	3,08	1,00	0,19	−0,35

Opombe: *M* = aritmetična sredina, *SD* = standardni odklon, *AS* = asimetričnost, *Spl* = sploščenost, ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike.

Za vsako spremenljivko je prikazan povprečni dosežek na postavki.

Kot je razvidno iz tabele 1, so dijaki v povprečju odgovarjali, da doživljajo zmerne ravni socialne anksioznosti, v povprečju so jih notranji moteči dejavniki (usmerjanje pozornosti nase in samoopravičevanje) pri ustnem ocenjevanju nekoliko do srednje ovirali, zunanji moteči dejavniki (npr. slab odziv sošolcev, prisotnost sošolcev, hrup) pa nekoliko ovirali. Za dijake so notranji moteči dejavniki predstavljali večjo oviro kot zunanji moteči dejavniki. Kot najbolj moteč dejavnik so ocenili predvidevanje, da bodo dobili slabo oceno ($M = 2,69$). Na vsiljive misli, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje, so dijaki odgovarjali v smeri višjih vrednosti. Višje od povprečja so dijaki ocenili tri vsiljive misli: "Nisem se dovolj dobro naučil." ($M = 3,23$), "Nisem sproščen." ($M = 3,14$) ter "Nič mi ne pade na misel, pozabljam naučeno." ($M = 3,14$). V povprečju so dijaki bolj intenzivno doživljali vsiljive misli, ki so se nanašale na negativno samovrednotenje, kot vsiljive misli socialne primerjave. V povprečju dijaki poročajo o oceni dobro (3), povprečno je izraženo tudi njihovo zadovoljstvo z ustno oceno.

3.2 Povezanosti med obravnavanimi spremenljivkami

Tabela 2: Povezanost socialne anksioznosti z vsiljivimi mislimi in motečimi dejavniki v situaciji ustnega ocenjevanja pri slovenščini

	<i>VM – negativno samo-vrednotenje</i>	<i>VM – socialna primerjava</i>	<i>VM – skupni dosežek</i>	<i>Notranji moteči dejavniki</i>	<i>Zunanji moteči dejavniki</i>	<i>MD – skupni dosežek</i>
ZSNV	0,28**	0,50**	0,47**	0,35**	0,29**	0,37**
TZSS	0,04	0,10	0,08	0,10	0,09	0,11
LSAA – skupni dosežek	0,21*	0,40**	0,37**	0,29**	0,24**	0,31**

Opombe: ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike, VM = vsiljive misli, MD = moteči dejavniki, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da dijaki, ki v socialni interakciji doživljajo več skrbi glede negativnega vrednotenja drugih (ZSNV), poročajo o doživljanju več motečih dejavnikov in vsiljivih misli v situaciji ustnega ocenjevanja. Enako velja za skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike (LSAA). Po drugi strani se tesnoba in zadržanost v socialnem stiku (TZSS) ne povezujeta z vsiljivimi mislimi in motečimi dejavniki. Tako lahko prvo hipotezo le delno sprejememo, saj se s preusmerjanjem misli med ustnim ocenjevanjem povezuje predvsem kognitivno-čustveni vidik socialne anksioznosti (skrbi glede socialnega vrednotenja), ne pa tudi čustveno-vedenjski vidik socialne anksioznosti (zadržanost in nesproščenost v socialnem stiku). Naše ugotovitve so v skladu s predhodnimi raziskavami (Puklek, 1997; Šterman, 2008). Izpostavitev pred skupino (ustno ocenjevanje, seminarske predstavitve) predstavlja situacijo možnega socialnega vrednotenja, predstavlja pa tudi možno tveganje neuspešnega nastopa.

Dijaki, pri katerih je strah pred negativnim socialnim vrednotenjem stalno prisoten, takšne situacije doživljajo kot ogrožajoče za njihovo uspešno socialno predstavitev (Puklek Levpušček, 2006).

Tabela 3: Povezanost socialne anksioznosti, vsiljivih misli in motečih dejavnikov z učno uspešnostjo pri slovenščini

	<i>Ustna ocena</i>	<i>Zadovoljstvo z ustno oceno</i>	<i>Pričakovana zaključna ocena</i>
ZSNV	0,06	0,05	0,08
TZSS	-0,01	0,13	0,08
LSAA – skupni dosežek	0,04	0,10	0,09
Notranji moteči dejavniki	-0,28**	-0,24**	-0,22*
Zunanji moteči dejavniki	-0,10	-0,11	0,01
Moteči dejavniki – skupni dosežek	-0,23*	-0,21*	-0,13
VM – negativno samovrednotenje	-0,40**	-0,32**	-0,34**
VM – socialna primerjava	-0,19*	-0,16	-0,25**
VM – skupni dosežek	-0,32**	-0,26**	-0,33**

Opombe: ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike, VM = vsiljive misli, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Kot je razvidno iz tabele 3, so dijaki, ki so poročali o bolj intenzivnih vsiljivih mislih, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje, socialno primerjavo in vrednotenje drugih, ter so imeli višji skupni dosežek vsiljivih misli, dobili nižjo ustno oceno pri slovenščini, prav tako bi bila njihova zaključna ocena pri slovenščini nižja, če bi v tistem trenutku dobili spričevalo. Povezave so nizke do srednje visoke. Te ugotovitve so skladne z rezultati raziskave S. Perman (2009), ki je na vzorcu ljubljanskih gimnazijcev ugotovila, da so v situaciji nastopanja dijaki s slabšimi ocenami poročali o doživljanju več vsiljivih misli, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje.

Z ustno oceno in pričakovano zaključno oceno pri slovenščini se negativno povezujejo tudi notranji moteči dejavniki in skupni dosežek motečih dejavnikov, povezave pa so nizke. To pomeni, da so dijaki, ki so v ocenjevalnih situacijah v večji meri pozorni na vidne znake treme, imajo negativna pričakovanja glede ocene ter se opravičujejo s slabim razpoloženjem in utrujenostjo, tudi učno manj uspešni. Po drugi strani se poročanje dijakov o zunanjih motečih dejavnikih (npr. prisotnost sošolcev, klepetanje, hrup) ni pomembno povezovalo z ustno oceno ter pričakovano zaključno oceno pri slovenščini. Dijaki, ki so bili bolj zadovoljni z oceno, so tudi poročali o manj vsiljivih mislih (vendar le negativnega samovrednotenja), manj so jih tudi ovirali notranji moteči dejavniki med ustnim ocenjevanjem znanja. Drugo hipotezo tako lahko delno sprejmemo.

V skladu s tretjo hipotezo se učna uspešnost pri slovenščini ne povezuje z vidiki socialne anksioznosti. Tudi v večini drugih raziskav (La Greca in Lopez, 1998; Puklek Levpušček in Videc, 2008; Strahan, 2003) avtorji niso našli povezanosti med stopnjo

socialne anksioznosti in splošno učno uspešnostjo ali ustno oceno pri preverjanju znanja (Puklek Levpušček in Videc, 2008). Verjetno je na te rezultate vplival tudi način ustnega ocenjevanja, saj so dijaki/dijakinje Ekonomske šole Novo mesto v tej situaciji manj izpostavljeni kot običajno. Pri ustnem ocenjevanju namreč sedijo v prvi klopi pred učiteljico, sošolci pa medtem opravljajo druge naloge in posledično niso tako pozorni na dijaka, ki se ga sprašuje. Prav tako je ustno ocenjevanje na tej šoli napovedano, torej se dijaki uspejo nanj ustrezno pripraviti in tako doživljajo v tej situaciji manj tesnobnosti. Ker dijaki med ustnim ocenjevanjem niso izpostavljeni pred razredom, jih verjetno manj ovirajo zunanji moteči dejavniki. Temu pripisujemo tudi ugotovljeno nepovezanost med ocenami in zunanjimi motečimi dejavniki, saj se ti nanašajo na prisotnost in odziv sošolcev ter hrup v razredu.

4 Zaključek

Ustno ocenjevanje lahko predstavlja grožnjo socialnemu vrednotenju, saj so dijaki navadno izpostavljeni pred razredom, z odgovarjanjem na učiteljeva vprašanja pa dokazujejo svojo učno kompetentnost ter oblikujejo svojo učno in socialno podobo v očeh učitelja in sošolcev. Zanimiva je ugotovitev raziskave, da se dijaki z izraženim strahom in zaskrbljenostjo zaradi možnega socialnega vrednotenja v večji meri ukvarjajo z vsiljivimi mislimi pri ustnem ocenjevanju, prav tako jih pri odgovarjanju ovirajo različni notranji in zunanji dejavniki.

Kljub preusmeritvam pozornosti pa socialnoanksiozni posamezniki niso manj uspešni pri ustnem odgovarjanju, prav tako nimajo slabšega učnega uspeha pri slovenščini kot njihovi manj socialnoanksiozni vrstniki. Ker se zavedajo svojih pomanjkljivosti in možnih miselnih blokad ter želijo prikazati v javnosti pozitivno podobo, se lahko takšni dijaki še toliko bolj učijo in ocenjevanja znanja ne prepuščajo naključju.

Kljub temu pa so rezultati raziskave pokazali, da imajo dijaki z višjo stopnjo kognitivne interference (vsiljevanje misli negativnega samovrednotenja in socialne primerjave, zaznavanje ovir znotraj sebe) pri ustnem ocenjevanju slabšo oceno, prav tako je njihova učna uspešnost nižja kot pri dijakih, ki doživljajo manj interferiranja drugih misli. Možna je seveda tudi razlaga v obratni smeri: učno manj uspešni dijaki v situacijah ocenjevanja doživljajo več ovir in vsiljivih misli, ker so na ocenjevanje tudi dejansko manj pripravljeni.

Kljub temu pa je dobro, da se učitelji zavedajo različnih psiholoških dejavnikov, ki lahko ovirajo učence in dijake pri uspešni predstavitvi njihovega znanja, zlasti če so pri tem izpostavljeni pred drugimi, in jim z dobro organizacijo ocenjevalnega konteksta pomagajo, da se lažje osredotočijo na vsebino odgovora in odmislijo nerelevantne misli. Vsekakor je priporočljivo, da pred vsakim ocenjevanjem znanja poteka kakovostno preverjanje znanja (kot to določa tudi Pravilnik o ocenjevanju znanja), pri katerem učenci in dijaki vadijo in preverijo pridobljeno znanje s podobnimi nalogami, kot se potem pojavijo tudi pri ocenjevanju, in na tak način znižujejo svojo negotovost in zaskrbljenost. Pri ustnem ocenjevanju naj učitelj omogoči odgovarjanje iz klopi, stopnjuje naj zahtevnost vprašanj, anksioznim učencem in dijakom pa bodo v pomoč tudi podvpraša-

nja, saj zaradi razdeljene pozornosti morda ne zmorejo ustrezno oblikovati celostnega odgovora, zlasti če vprašanje zahteva obsežnejši odgovor.

Pri anksioznih dijakih tudi pogosteje uporabljamo spodbudne besede in znake odobravanja, kadar je odgovor pravilen, in jih s tem spodbujamo, da se lažje sprostijo pri odgovarjanju. Anksioznost lahko znižuje tudi zaznavanje dobre pripravljenosti na ocenjevanje znanja, zato je pomembno, da pri anksioznih učencih in dijakih razvijamo strategije uspešnega učenja in tehnike boljše zapomnitve gradiva.

Melita Puklek Levpušček, PhD, Klara Šurla

Students' Social Anxiety, Disturbing Factors and Intrusive Thoughts during Oral Knowledge Assessment

People often find themselves in social or public situations in which they experience anxiety. In such situations, a socially anxious individual experiences an elevated level of physical and emotional arousal, nervousness and negative thoughts, and behavioural tendencies to withdraw (Puklek, 1997). Social situations represent a threat of social evaluation, because a person feels like an object of actual or imagined attention and evaluation from other people. Experiencing psychological threats in a social group or in contact with another person stems from an individual's belief that they would not meet the standards of behaviour and expectations of others. An individual rather expects a negative reaction from the social environment in the form of psychological penalties, such as ridicule, humiliation or rejection (Schlenker & Leary, 1982). The authors primarily ascribed the causes of experiencing social anxiety to the individuals' negative self-beliefs, beliefs about their inability to be socially successful, and one's preoccupation with social presentation (Clark, 2001; Cartwright-Hatton et al., 2003; Schlenker & Leary, 1982). According to the nature of social situations that trigger social anxiety, we distinguish two types of social anxiety. Performance anxiety occurs when an individual is worried about performing in front of a large group of people and anticipates the possibility of negative social evaluation. Social shyness is another type of social anxiety experienced by an individual in contingent social interactions. Shy people are inhibited in face-to-face social contacts; they are cautious; have difficulties with establishing new contacts; they accept new people more slowly; and in social groups they prefer listening to talking (Puklek Levpušček, 2006).

There are different causes of social anxiety in school situations, such as the evaluative characteristics of the learning process and the subjective characteristics of the student. Students are often exposed in a classroom and they have to face the teacher's assessment of their knowledge in front of classmates. The types of school assessment, e.g. oral knowledge assessment or having an oral presentation in front of classmates, may evoke social anxiety. Judging by their behavioural, emotional and cognitive characteristics, we might assume that socially anxious students are less academically successful. Some studies confirmed this association (Brook & Willoughby, 2015), but most of the studies did not find any association between the level of social anxiety and academic performance (La Greca & Lopez, 1998; Puklek Levpušček & Videc, 2008; Strahan, 2003).

Some studies even showed that students with higher levels of social anxiety were more academically successful (Nordstrom et al., 2014; Puklek Levpušček & Berce, 2012).

The effectiveness of academic performance may also depend on the experiencing of intrusive thoughts and disturbing factors in situations of exposure and social evaluation in the classroom (Puklek Levpušček, 2006). Intrusive thoughts may be unrelated to the task (e.g. mind-wandering) or they may refer to negative expectations about the task, one's own feeling of inability and/or comparison with others (Puklek Levpušček, 2006). In situations of exposure, students also report about various external and internal disturbing factors. External disturbing factors are, for example, competitiveness, the novelty of a situation, the presence of classmates/teachers and noise in the classroom; while internal factors are divided into two categories: factors related to focusing on oneself and internal self-excusing factors. The first group of internal factors includes, for example, distrust in one's speaking abilities, intrusion of other thoughts, desire to be better than others, and anticipation of failure. The second group includes internal factors, such as being unprepared, not being interested in the learning content, bad mood, fatigue, etc. (Puklek, 1997, 1998).

The authors who studied the relationship between social anxiety and academic achievement focused on the context of seminar presentations (Puklek, 1997; Šterman, 2008), retrospective reports of students about experiencing assessment situations (Puklek Levpušček & Videc, 2008,) and students' evaluations of the final oral presentation in the Slovenian Language class, and the disturbing factors in such a situation (Perman, 2009). In this study, we therefore decided to measure the perception of the assessment situation more directly; students' social anxiety was measured in a group at the beginning of the assessment period at school, and later on, each student assessed the disturbing factors and intrusive thoughts immediately after his/her oral knowledge assessment in the Slovenian Language class. The purpose of this was to provide greater validity of students' self-reports about their experiencing of an assessment situation. Thus, the aim of the present study was to find out how students' social anxiety relates to the experiencing of intrusive thoughts and disturbing factors, and to academic achievement in the context of oral assessment in the Slovenian Language class.

The sample consisted of 120 secondary school students, i.e. 35 (29.17%) male students and 85 (70.83%) female students. The students' mean age was 17.07.

Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA; Puklek Levpušček, 2008) is a 28-item self-report measure for adolescents, which assesses different aspects of social anxiety in contingent and non-contingent social situations. The items are assessed on a 5-point Likert scale (1 = not at all true about me, 5 = completely true about me). The SASA includes two subscales: Apprehension and Fear of Negative Evaluation (AFNE) and Tension and Inhibition in Social Contact (TISC).

The questionnaire about experiencing an oral assessment situation includes 8 items about internal and external disturbing factors. The students rated the intensity of the factors on a 5-point scale (1 = not disturbing, 5 = very disturbing). The questionnaire also includes items about the frequency of intrusive thoughts during oral assessment which are rated on a 5-point scale (1 = never, 5 = all the time). Four of the items describe intrusive thoughts of negative self-evaluation and the other four describe intrusive thoughts of social comparison and social evaluation.

On average, the students reported levels of social anxiety slightly below the midpoint of the scale ($M = 2.88$, $SD = 1.15$). Internal disturbing factors (e.g. focusing on signs of anxiety) were present below the midpoint of the scale ($M = 2.50$, $SD = 1.26$), while external disturbing factors (e.g. bad reactions of classmates, noise in the classroom) were only slightly experienced ($M = 1.87$, $SD = 1.15$). The results thus indicated that the internal disturbing factors might be a stronger psychological obstacle during oral assessment than the external disturbing factors. The most disturbing factor was the student's anticipation of getting a bad mark ($M = 2.69$). The intrusive thoughts that point to a negative self-evaluation were assessed slightly above the average of the scale ($M = 3.10$). The most intense intrusive thoughts were: "I did not learn enough" ($M = 3.23$), "I am not relaxed" ($M = 3.14$), and "Nothing comes to my mind" ($M = 3.14$). The intrusive thoughts on social comparison and social evaluation were rated below the average on a five-point scale ($M = 2.27$). Furthermore, students who experienced a greater apprehension and fear of negative evaluation (AFNE) and had a higher total score on the SASA reported a greater intensity of disturbing factors and intrusive thoughts in the oral assessment situation.

The results showed that cognitive interference during oral assessment related to the cognitive-emotional aspect of social anxiety (i.e. worries about negative social evaluation), and had no relationship with the behavioural aspect of social anxiety (tension and inhibition in social contact). Students who reported a higher intensity of intrusive thoughts received a lower mark in the oral assessment of their knowledge. There were also negative but low correlations between the internal disturbing factors and the total score of disturbing factors and mark in oral assessment. These results indicate that the students who are more focused on the signs of anxiety in the oral assessment situation, have more negative expectations about the mark and excuse themselves by reporting a bad mood and fatigue are less academically successful. In addition, the students who were more satisfied with the mark received in oral assessment reported less intrusive thoughts about negative self-evaluation and less internal disturbing factors. We also found that academic success in the Slovenian Language class did not relate to the two aspects of social anxiety.

Teachers should be aware of various psychological factors that may obstruct students from successfully presenting their knowledge, especially in situations where they are exposed to others. They should help them by organizing the assessment context in such a way that students could focus on the content of the required answer and dispense with irrelevant thoughts. Teachers should enable students to answer the questions from the desk and not in front of the classmates. During assessment, the teacher should gradually increase the complexity of the questions and help anxious students by asking them additional, more concrete and specific sub-questions. Anxious students namely have more difficulties with adequately formulating a comprehensive answer, especially if the questions require a more extensive answer. When assessing the knowledge of anxious students, we should also use more encouraging words and non-verbal signs of approval when the answer is correct. In such a way, we encourage anxious students to be relaxed when answering the question in front of others.

LITERATURA

1. Brook, C.A., Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, št. 5, str. 1139–1152.
2. Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, št. 5, str. 737–742.
3. Clark, D.M. (2001). A cognitive perspective on social phobia. V: Crozier, W.R. in Alden, Lynn, E. (ur.). *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness*. New York: John Wiley and Sons, str. 405–430.
4. Čepon, S. (2015). Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans. *Pedagoška obzorja*, 30, št. 3–4, str. 50–62.
5. Fenigstein, A. (1979). Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, št. 1, str. 75–86.
6. Inderbitzen, H.M., Walters, K.S., Bukowski, A.L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, št. 4, str. 338–348.
7. La Greca, A.M., Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, št. 2, str. 83–94.
8. Moscovitch, D.A. (2009). What is the core fear in social phobia? A new model to facilitate individualized case conceptualization and treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, str. 123–134.
9. Nordstrom, A.H., Swenson Goguen, L.M., Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, 17, str. 48–63.
10. Perman, S. (2009). Anksioznost v mladostništvu in šolska situacija nastopanja (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Poredoš, M., Puklek Levpušček, M. (2017). Motivational and emotional factors of academic achievement in mathematics in early adolescence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 47–63.
12. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 60/10. Pridobljeno dne 03.07.2018 s svetovnega spleta: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/99228>.
13. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 30/18. Pridobljeno dne 03.07.2018 s svetovnega spleta: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385/pravilnik-o-ocenjevanju-znanja-v-srednjih-solah>.
14. Puklek, M. (1997). Sociokognitivni vidiki socialne anksioznosti in njen razvojni trend v adolescenci (magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
15. Puklek, M. (1998). Kognitivna aktivnost v šolski situaciji nastopanja in njena povezanost s socialno anksioznostjo. *Sodobna pedagogika*, 49, št. 2, str. 182–196.
16. Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
17. Puklek Levpušček, M. (2008). Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike (LSAA): Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
18. Puklek Levpušček, M., Berce, J. (2012). Social anxiety, social acceptance and academic self-perceptions in high-school students. *Društvena istraživanja*, 21, št. 2, str. 405–419.
19. Puklek Levpušček, M., Videc, M. (2008). Psychometric properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and its relation to positive imaginary audience and academic performance in Slovene adolescents. *Studia Psychologica*, 50, št. 1, str. 49–65.
20. Schlenker, B.R., Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, št. 3, str. 641–669.
21. Strahan, E.Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, str. 347–366.
22. Šarić, M., Košir, K. (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27, št. 3–4, str. 135–150.

23. Šterman, K. (2008). Socialna anksioznost v izobraževanju odraslih (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dr. Melita Puklek Levpušček (1970), redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Groharjeva 7, 1230 Domžale, Slovenija; Telefon: (+386) 041 596 409

E-naslov: melita.puklek@ff.uni-lj.si

Klara Šurla, (1993), magistra psihologije.

Naslov: Jama 9, 8000 Novo mesto, Slovenija; Telefon: (+386) 031 754 821

E-mail: klara.surla@gmail.com